

A aprendizagem de inglês na perspectiva sociocultural: um estudo sobre tarefas realizadas colaborativamente por crianças em sala de aula

Marco André Franco de Araújo¹

Rede Municipal de Ensino de Goiânia, REM, Goiânia, GO, Brasil

Francisco José Quaresma de Figueiredo²

Universidade Federal de Goiás, UFG/CNPq, Goiânia, GO, Brasil

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar os efeitos de tarefas realizadas colaborativamente por crianças e, de forma mais específica, compreender quais atividades promovem maior interação entre elas. Esta pesquisa se apoia em estudos que abordam o ensino de inglês para crianças (Tonelli; Cordeiro, 2014; Zanotelli; Kawachi-Furlan, 2020) e, também, em estudos sobre a aprendizagem colaborativa de línguas (Araújo, 2016, 2023; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018, 2019; Oxford, 1997), com base na teoria sociocultural de Vygotsky (1998, 2000). Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, que se configura como um estudo de caso (Brasileiro, 2022; Creswell, 2010; Esteban, 2010), cujos dados foram gerados durante o segundo semestre de 2024. Os participantes do estudo foram os alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e o professor da turma. Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados questionários, entrevistas com os alunos, gravações de áudio das interações entre eles, planos de aula e atividades produzidos pelo professor da turma. Os resultados indicam que as atividades realizadas de forma colaborativa, principalmente os jogos, promovem maior interação entre as crianças e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa, mesmo que algumas prefiram trabalhar sozinhas na realização das tarefas.

Palavras-chave: Ensino de inglês para crianças; Colaboração; Produção de material didático.

Title: Learning English from a sociocultural perspective: A study on tasks carried out collaboratively by children in the classroom

Abstract: This study aims to analyze the effects of collaborative tasks performed by children, with a particular focus on activities that encourage greater interaction among them. The research is supported by studies on teaching English to children (Tonelli; Cordeiro, 2014; Tonelli; Zanotelli; Kawachi-Furlan, 2020), as well as literature on collaborative language learning (Araújo, 2016, 2023; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018, 2019; Oxford, 1997), grounded in Vygotsky's sociocultural theory (1998, 2000). This qualitative educational study is designed as a case study (Brasileiro, 2022; Creswell, 2010; Esteban, 2010), with data generated

¹ Professor de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME). Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6294-8196>. E-mail: professormarcoandre@gmail.com.

² Professor titular de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista de Produtividade do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5936-1578>. E-mail: franciscofigueiredo@ufg.br.

during the second semester of 2024. Participants include students in a 4th-year Elementary Education class within the Municipal Education Network of Goiânia, along with their teacher. Data collection instruments included questionnaires, student interviews, audio recordings of their interactions, lesson plans, and activities developed by the classroom teacher. The results indicate that collaborative activities, particularly games, foster greater interaction among children and, consequently, more meaningful learning, even though some children prefer to work independently when completing tasks.

Keywords: Teaching English to children; Collaboration; Educational material production.

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de inglês para crianças no contexto da educação básica tem ganhado crescente relevância nas redes de ensino em todo o país, com a adoção do ensino da língua adicional nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Kieling; Selbach; Tonelli, 2024; Rubbo, 2016; Seccato; Tonelli; Selbach, 2022; Tutida; Tonelli, 2014). No entanto, como destacam Araújo (2023) e Tutida e Tonelli (2014), esse contexto de ensino ainda demanda ações formativas específicas que apoiem os professores na reflexão sobre sua prática pedagógica em sala de aula, especialmente quanto à elaboração de materiais didáticos para o ensino de inglês a crianças. Isso se deve ao fato de que ensinar inglês a crianças difere significativamente de ensiná-lo a adultos e/ou adolescentes, o que exige do professor um perfil específico, bem como a construção de conhecimentos teóricos e práticos adequados a esse contexto (Tutida; Tonelli, 2014).

Ao planejar tarefas para crianças, é essencial que o professor conheça as particularidades de seus alunos e, com base nesse conhecimento, estabeleça critérios para a elaboração do material didático a ser utilizado. Nesse contexto, Magalhães (2013, p. 240) ressalta a importância de compreender as características do desenvolvimento infantil, destacando que “esse conhecimento auxilia o professor não apenas na seleção de atividades apropriadas para cada idade, mas também na escolha da faixa etária com que prefere trabalhar”. Entre as tarefas que podem ser propostas, destacam-se as de caráter interativo e colaborativo, que favorecem a aprendizagem por meio da troca de ideias e do compartilhamento de conhecimentos entre os alunos (Figueiredo, 2018, 2019). A importância da interação para o desenvolvimento e a aprendizagem também é um dos pressupostos centrais da teoria sociocultural (Vygotsky, 1998, 2000).

A teoria sociocultural enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. No campo do ensino e da aprendizagem de línguas, essa abordagem destaca a importância da mediação do professor e das interações entre os aprendizes como elementos fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais. Nesse contexto, entende-se que as tarefas realizadas de forma colaborativa favorecem a interação entre os estudantes e promovem a aprendizagem mútua.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo investigar de que maneira as tarefas colaborativas podem ser efetivamente integradas ao processo de aprendizagem de inglês de crianças em idade escolar, considerando os benefícios dessa abordagem. Buscamos

também analisar como o contexto sociocultural influencia a eficácia dessas tarefas e como os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas para potencializar o ensino e a aprendizagem de línguas.

Fundamentação teórica

O ensino e a aprendizagem de línguas na infância e nos primeiros anos do Ensino Fundamental requerem práticas pedagógicas relevantes e contextualizadas, conforme discutem Tonelli e Cordeiro (2014) e Rosa e Kawachi-Furlan (2021). As propostas didáticas precisam, portanto, dialogar com o universo infantil, estabelecendo relações com as experiências e vivências das crianças. Nessa direção, Andrade (2011) e Cameron (2001) ressaltam a importância de considerar as particularidades do desenvolvimento infantil no planejamento de aulas e atividades. Cameron (2001), por exemplo, observa que, em geral, crianças demonstram maior entusiasmo diante de novas aprendizagens do que adolescentes e adultos. No entanto, tendem a se dispersar facilmente quando as atividades não são suficientemente dinâmicas ou envolventes. Diante desse cenário, cabe ao professor desenvolver estratégias que mantenham o interesse e a motivação dos alunos, respeitando sempre suas características individuais.

Em relação ao perfil do professor que atua com esse público, Harmer (2015) destaca a importância de o educador desenvolver uma base sólida de experiências pedagógicas diversificadas, capazes de estimular os alunos a buscar informações em múltiplas fontes. O autor ressalta que o planejamento deve apresentar uma sequência de atividades coerente com a faixa etária atendida, mas também precisa ser suficientemente flexível para permitir ajustes sempre que o interesse do grupo pela tarefa diminuir. Nesse cenário, atividades que envolvam jogos e momentos de interação entre os próprios estudantes mostram-se essenciais, pois promovem a aprendizagem de forma leve, prazerosa e significativa.

O uso de tarefas lúdicas, como jogos, e de imagens e figuras no ensino de inglês para crianças revela-se não apenas apropriado, mas essencial (Araújo, 2016; Menezes; Silva; Faleiros, 2012; Wibowo, 2009), uma vez que contribui para aproximar os conteúdos trabalhados da realidade vivida pelos alunos. Diversos estudiosos da Linguística Aplicada têm destacado a relevância dessa abordagem, entre eles, Araújo (2016), Finardi (2004) e Oliveira (2009). Além disso, pesquisadores voltados especificamente ao ensino da língua inglesa na infância, como Araújo (2023), Abe (2016), Coutinho (2017), Fernandes (2017), Franco e Tonelli (2025), Gattolin, Moreira e Santos (2023), Miranda-Zinini (2013), Patricio e Marianelli (2020), Pereira e Tonelli (2017) e Tambosi (2006), reforçam a importância de estratégias pedagógicas que dialoguem com o universo infantil por meio de recursos lúdicos e visuais. Dessa forma, cabe ao educador, como propõem Silva, Rocha e Tonelli (2010, p. 51), “descobrir formas singulares de caminhar, como também de quebrar barreiras e paradigmas, a fim de trilharmos novos caminhos” na concepção e na implementação do ensino de línguas voltado ao público infantil.

Vygotsky (1998) afirma que a brincadeira, especialmente a de faz de conta, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite que a criança vá além de seu comportamento habitual e atue na “zona de desenvolvimento proximal”. Durante as brincadeiras, a criança exercita habilidades que ainda não domina plenamente, mas que pode desenvolver com o apoio do ambiente e das interações sociais. Dessa forma, o brinquedo e a brincadeira não devem ser vistos apenas como formas de entretenimento, mas como ferramentas fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Por isso, é essencial que estejam presentes em todos os contextos em que a criança participa – e não sejam restritos a momentos específicos ou formalmente planejados.

Nessa mesma perspectiva, Conceição (2024) destaca que as práticas lúdicas em sala de aula têm potencial de estimular a criatividade dos alunos, além de promover o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e culturais relacionados à língua-alvo. Segundo Conceição (2024), essas práticas envolvem jogos, músicas, histórias, brincadeiras e outros recursos didáticos que permitem ensinar e, simultaneamente, promover a interação comunicativa entre os alunos.

A teoria sociocultural, também denominada abordagem sociointeracionista, constitui um importante alicerce para as discussões sobre a aprendizagem de línguas em contextos escolares. Com base nas contribuições de Vygotsky e de estudiosos que ampliam e atualizam sua obra, como Lantolf (2000) e Oliveira (1998), destaca-se o papel central da colaboração na construção do conhecimento. Essa perspectiva tem orientado pesquisas significativas no campo da Linguística Aplicada, a exemplo dos trabalhos de Brooks e Donato (1994), Figueiredo (2001, 2003, 2005, 2018, 2019, 2024), Johnson e Johnson (1999), entre outros.

De acordo com Figueiredo (2001, p. 60), a teoria sociocultural “tem por objetivo principal investigar e explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças”. Um de seus pilares conceituais é a noção de que a forma como percebemos e interpretamos o mundo está intrinsecamente relacionada ao uso de instrumentos simbólicos, sendo a linguagem um dos mais relevantes (Vygotsky, 1998, 2000). Nessa perspectiva, Figueiredo (2001) destaca que as ações humanas estão inseridas em contextos culturais específicos, são mediadas por sistemas simbólicos – como a linguagem – e só podem ser plenamente compreendidas quando analisadas em sua dimensão histórica.

A obra de Vygotsky exerceu grande influência tanto na psicologia quanto na pedagogia, ao defender que o desenvolvimento mental não ocorre de forma isolada, mas é constituído pelas interações sociais e pelos elementos simbólicos que as acompanham. Oliveira (1998) explica que a relação do indivíduo com o mundo é mediada por elementos que possibilitam sua interação com a realidade. Nessa perspectiva, a mediação ocorre quando algo ou alguém atua como intermediário nessa relação, de modo que o indivíduo não se relaciona diretamente com o mundo. Esse processo desempenha um papel fundamental na aprendizagem, pois favorece a apropriação de conceitos, valores e práticas culturais por meio das interações sociais. A interação social desempenha, portanto, um papel central no processo de aprendizagem, especialmente no contexto de ensino de línguas. Diversos estudos

na área da Linguística Aplicada têm evidenciado a relevância das trocas entre os sujeitos em sala de aula (Allwright, 1984; Araújo, 2016, 2023; Bruffee, 1999; Ellis, 2003; Figueiredo, 2001; Figueiredo; Sabota, 2002; Oxford, 1997; Porto, 2016; Rivers, 1987; Vieira, 2015). Conforme argumenta Vygotsky (1998), o ser humano aprende por meio da interação com o outro. Nessa mesma linha, Leffa (2003) destaca que o conhecimento é construído socialmente, emergindo da interação e exigindo, necessariamente, a participação de mais de um indivíduo. Para o autor, a “interação, na sua essência, parte, portanto, da ideia do contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes” (Leffa, 2003, p. 181).

A construção de um ambiente afetivo e solidário no contexto escolar constitui um elemento crucial não apenas para a aprendizagem linguística, mas também para o desenvolvimento integral das crianças. Quando o espaço educativo se pauta por relações de respeito, acolhimento e cooperação – tanto entre os pares quanto entre alunos e professores –, cria-se um cenário propício ao engajamento cognitivo e ao crescimento socioemocional dos estudantes. Nesse contexto, o fortalecimento dos vínculos interpessoais e o sentimento de pertencimento ao grupo tornam-se aspectos essenciais para a formação de uma identidade positiva e para o cultivo de atitudes colaborativas desde os primeiros anos de escolarização.

Albuquerque *et al.* (2026) enfatizam que a organização de práticas pedagógicas que valorizem as interações cotidianas é fundamental para promover o bem-estar infantil e construir um ambiente seguro e estimulante, no qual o erro seja compreendido como parte natural da aprendizagem e a colaboração entre os participantes seja incentivada. Essa dimensão afetiva – frequentemente relegada a segundo plano por abordagens mais tradicionais – assume especial importância na infância, fase em que os aspectos emocionais estão profundamente interligados à motivação para aprender e ao estabelecimento de vínculos de confiança. Assim, práticas pedagógicas que incorporam de forma intencional o cuidado com as emoções e com as relações interpessoais contribuem para o fortalecimento da aprendizagem da língua como prática social, promovendo vivências educativas mais significativas e transformadoras.

Vale destacar, ainda, o papel central da língua materna no processo de aprendizagem de outros idiomas, uma vez que ela funciona como base tanto cognitiva quanto afetiva para o desenvolvimento de novas competências linguísticas (Mello, 2002). Cummins (2001) propõe o conceito de “interdependência linguística” para explicar como a proficiência na língua materna pode favorecer a aquisição de uma língua adicional, ao permitir a transferência de habilidades cognitivas e acadêmicas previamente desenvolvidas. Nessa mesma direção, Vygotsky (1998) ressalta a função mediadora da língua materna no pensamento e na construção do conhecimento, defendendo que a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conteúdos se articulam a estruturas mentais já consolidadas – geralmente organizadas na língua de origem do aprendiz.

Hall (2001) enfatiza que a interação em sala de aula constitui uma oportunidade valiosa para que os alunos compartilhem saberes e avancem na aquisição da língua-alvo, internalizando gradualmente suas estruturas. A colaboração entre os estudantes, nesse

contexto, emerge como um caminho para o desenvolvimento conjunto, promovendo aprendizagens mais significativas.

É nesse horizonte que se inscreve o presente estudo, fundamentado na relevância das tarefas colaborativas no ensino de línguas adicionais para crianças. Ao incentivar a colaboração e o engajamento ativo dos aprendizes, essas práticas não apenas contribuem para a construção coletiva do conhecimento, mas também fortalecem os vínculos interpessoais e promovem o desenvolvimento linguístico de forma contextualizada e significativa.

Metodologia

Este estudo está inserido no campo da pesquisa qualitativa em educação e adota, como delineamento metodológico, o estudo de caso (Johnson, 1995; Yin, 2005). Tal escolha justifica-se pelo foco da investigação: a análise das atividades desenvolvidas de forma colaborativa com 25 alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, durante o segundo semestre de 2024. Ressalta-se que o primeiro autor deste texto também atuou como docente responsável pela referida turma. Conforme argumenta Esteban (2010), os estudos qualitativos nos permitem alcançar compreensões que não seriam possíveis por meio de abordagens quantitativas, uma vez que priorizam a profundidade analítica dos processos e dos significados construídos no contexto da prática educativa.

A opção pelo estudo de caso, em particular, está vinculada ao objetivo de compreender as práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediadas por tarefas colaborativas e lúdicas no contexto específico da sala de aula. Segundo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real”, o que possibilita uma articulação mais estreita entre os dados empíricos e as interpretações do pesquisador, considerando a complexidade inerente aos fenômenos educativos.

A pesquisa foi conduzida no ambiente real da sala de aula, o que proporcionou ao pesquisador contato direto com os participantes da investigação, favorecendo uma análise situada e contextualizada das práticas pedagógicas observadas. A imersão no ambiente escolar e o envolvimento ativo do pesquisador, que também atuava como professor da turma, contribuíram significativamente para a densidade dos dados obtidos e para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas interacionais que emergiram ao longo das atividades desenvolvidas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, foram utilizados diversos instrumentos de geração de dados, com o objetivo de captar múltiplas dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Entre os principais recursos empregados, destacam-se os planos de aula elaborados pelo professor-pesquisador, as tarefas pedagógicas aplicadas às crianças, os registros em áudio das entrevistas realizadas com elas e das interações entre si durante as atividades, além de questionários respondidos por elas. A utilização combinada desses

instrumentos teve como propósito a triangulação de dados, buscando conferir maior robustez e confiabilidade às análises desenvolvidas (Bogdan; Biklen, 1998; Erickson, 1986).

Cabe destacar, ainda, que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o protocolo nº 77514024.8.0000.5083, e que as crianças e seus responsáveis preencheram, respectivamente, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Análise dos dados

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa e da geração de dados, os alunos da turma estavam trabalhando com os conteúdos de números cardinais e de profissões, conforme previsto no Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (Goiás, 2019). Com base nesses temas e nas habilidades indicadas no referido documento, foram elaborados os planos de aula e as atividades aplicadas às crianças.

A geração de dados ocorreu ao longo do segundo semestre de 2024, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia, durante a realização de 5 aulas. Em cada uma dessas aulas, foi proposta uma atividade específica, planejada de acordo com os conteúdos previstos para a turma, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Cronograma das atividades

Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Conteúdo: Profissões	Conteúdo: Profissões	Conteúdo: Profissões	Conteúdo: Números	Conteúdo: Números
Atividade: <i>Pictionary</i>	Atividade: <i>Interviewing a Friend</i>	Atividade: <i>Certificate Craft</i>	Atividade: <i>Board Game</i>	Atividade: <i>Math Game</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o objetivo de facilitar a compreensão dos resultados da análise, esta será apresentada em duas partes, organizadas de acordo com os conteúdos trabalhados pelos alunos, a saber: 1) profissões; e 2) números cardinais.

Além disso, para ilustrar as percepções dos estudantes, serão incluídas, em ambas as partes da análise, falas dos alunos que se referem tanto às atividades realizadas em colaboração com um colega quanto aos momentos de interação entre eles durante a execução das tarefas.

Iniciemos, portanto, pela parte referente a profissões.

1) Estudo de vocabulário sobre occupations

O trabalho com o vocabulário relacionado a profissões foi desenvolvido ao longo de três aulas. Em cada uma delas, as atividades foram planejadas com base nas habilidades

previstas no Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (Goiás, 2019), bem como na nossa proposta de promover a realização colaborativa das tarefas entre as crianças.

A atividade 1, ilustrada na Figura 1 a seguir, consistiu em um Pictionary, ou seja, um jogo de vocabulário ilustrado sobre as profissões. Nessa proposta, os alunos deveriam associar corretamente os nomes das profissões às imagens correspondentes e, em seguida, colorir as ilustrações.

Figura 1 – Occupations Pictionary



Fonte: Atividade elaborada pelo professor da turma.

Conforme orienta o DC-GO (Goiás, 2019), as atividades voltadas à integração do conhecimento devem envolver elementos como ludicidade, dramatização e contação de histórias. Alinhado a essa proposta, o professor buscou incorporar uma abordagem lúdica ao ensino por meio do uso de imagens para colorir, facilitando, assim, a associação do vocabulário estudado pelas crianças. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Araújo (2023) e de Franco e Tonelli (2025), que destacam a relevância dos jogos e das atividades lúdicas no processo de aprendizagem de línguas por crianças.

Observamos, ainda, que as práticas pedagógicas que incluem o lúdico – especialmente aquelas que envolvem figuras para colorir – estão entre as preferidas das crianças, como evidenciado nas entrevistas. As falas de Aurora, Flor e Gabriela indicam que atividades como pintar são percebidas como divertidas, o que contribui para o engajamento dos alunos e o interesse pelas aulas de inglês.

[01]

Aurora: Eu gosto das aulas quando a gente tem que colorir desenhos. É muito divertido.

[Trecho de entrevista com a aluna Aurora]

[02]

Flor: Amo as aulas de inglês quando a gente tem que desenhar e pintar as coisas em inglês.

[Trecho de entrevista com a aluna Flor]

[03]

Gabriela: Fico feliz quando a gente tem que colorir na aula de inglês. Eu aprendo a falar as cores.

[Trecho de entrevista com a aluna Gabriela]

A partir dos relatos dos alunos sobre suas preferências, é possível inferir que o professor as considera no planejamento das atividades, aproximando sua prática das orientações do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) quanto ao uso de abordagens lúdicas no ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento, ao tratar do componente de Língua Inglesa, sugere, por exemplo, o trabalho com o “repertório lexical: integrantes da família; características físicas e pessoais e profissões” (Goiás, 2019, p. 214).

Ressalta-se, ainda, a importância da ludicidade proposta pelo currículo, que é incorporada pelo professor por meio de estratégias, como o uso de desenhos nas atividades. Tal escolha favorece o agenciamento social das crianças, conforme indicado pelo próprio DC-GO: “por meio das vivências lúdicas, com jogos, brincadeiras que envolvem cantar, desenhar, recitar” (Goiás, 2019, p. 189).

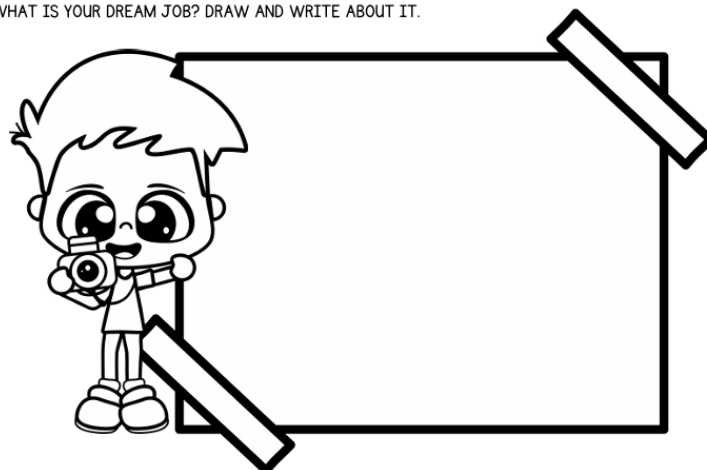
Dessa forma, a utilização de jogos no processo de aprendizagem de línguas por crianças configura-se como uma estratégia altamente eficaz, ao aliar elementos lúdicos a objetivos pedagógicos. Essa combinação favorece a motivação, o engajamento dos alunos e a consolidação dos conteúdos aprendidos. No contexto do ensino de línguas, os jogos contribuem significativamente para a aquisição do vocabulário, a prática de estruturas gramaticais e o desenvolvimento da comunicação oral de maneira espontânea e prazerosa (Abe, 2016; Araújo, 2023; Coutinho, 2017; Fernandes, 2017; Franco; Tonelli, 2025; Gattolin; Moreira; Santos *et al.*, 2023; Miranda-Zinni, 2013; Patricio; Marianelli, 2020; Pereira; Tonelli, 2017; Tambosi, 2006, entre outros).

Na segunda aula dedicada ao vocabulário sobre profissões, a atividade proposta aos alunos baseou-se no gênero textual entrevista e foi realizada em duplas. Mais uma vez, observa-se a preocupação do professor em alinhar sua prática às orientações do Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2019), que recomenda a promoção de vínculos afetivos e do convívio social no processo de ensino-aprendizagem.

Para introduzir a atividade, o docente iniciou a aula com uma revisão das profissões em inglês, registrando no quadro as que os alunos mencionaram como seus sonhos profissionais. Em seguida, trabalhou com a turma as estruturas linguísticas “What is your dream job?” e “I want to be...”, preparando-os para a realização de entrevistas com seus colegas.

Na sequência, o professor formou as duplas e distribuiu a atividade a seguir (Figura 2), com o objetivo de orientar e facilitar a condução das entrevistas pelos alunos:

Figura 2 – Occupations Activity
WHAT IS YOUR DREAM JOB? DRAW AND WRITE ABOUT IT.



Fonte: Atividade elaborada pelo professor da turma.

A realização colaborativa de atividades em sala de aula pode proporcionar aos alunos ricas oportunidades de troca de conhecimentos, ideias e sugestões, conforme destacam os estudos de Figueiredo (2003, 2005, 2018, 2019). Nesse sentido, a atividade proposta permitiu que os estudantes desenvolvessem a oralidade em parceria com um colega, por meio da dinâmica de entrevista mútua. Essa interação favoreceu a prática do vocabulário em estudo, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado. A seguir, apresentamos algumas interações entre os alunos durante a realização da atividade.

[04]

Viola: *What is... What is...*

Leonardo: *Dream job, é dream job.*

Viola: *É. What is dream job?*

Professor: *Good, Viola... What is your dream job? Repita comigo.*

Viola: *What is your dream job?*

Leonardo: *Is doctor.*

Professor: *Good, Leonardo. Vamos novamente: My dream job is...*

Leonardo: *My dream job is doctor.*

Professor: *Very good!*

[Trecho de interação entre os alunos e o professor]

No trecho de interação entre Viola e Leonardo, é possível observar como a colaboração entre os alunos favorece a troca de conhecimentos durante a entrevista. Ao demonstrar dúvidas na formulação da pergunta sobre a profissão que Leonardo gostaria de seguir, Viola é prontamente auxiliada pelo colega, que contribui para a construção linguística da interlocutora. Além disso, destaca-se a mediação do professor (Vygotsky, 1998), que recorre à língua materna das crianças para facilitar a compreensão, conforme defende Mello (2002).

De modo semelhante, na interação seguinte, podemos observar que o diálogo entre as crianças atua como um instrumento mediador na construção do conhecimento.

[5]

Jonas: Quem começa?
Allen: Deixa que eu vou. *What is your dream job?*
Jonas: *Dream job...* como se fala mesmo?
Allen: *My dream job*, Jonas.
Jonas: Isso! *My dream job... My dream job is teacher.*

[Trecho de interação entre os alunos]

No exemplo 5, observamos que Allen oferece apoio ao colega Jonas durante a realização da tarefa, evidenciando como a colaboração entre pares contribui significativamente para o processo de aprendizagem (Allwright, 1984; Araújo, 2016, 2023; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018, 2019, 2024, 2025; Figueiredo; Sabota, 2002; Oxford, 1997; Porto, 2016; Rivers, 1987; Vieira, 2015).

Essa dinâmica colaborativa permite que os alunos compartilhem conhecimentos, esclareçam dúvidas e avancem juntos na construção do saber, em consonância com os pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky (1998, 2000), que destaca a importância da interação social como mediadora do desenvolvimento cognitivo. Podemos verificar que o trabalho colaborativo não apenas promove o engajamento dos alunos, mas também cria oportunidades autênticas de uso da linguagem e de negociação de significados, elementos essenciais para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Para os alunos, realizar atividades em parceria com um colega não apenas facilita a execução das tarefas, mas também se configura como uma oportunidade de aprendizagem significativa e de interação social. Essa percepção pode ser constatada nas falas de Jonas e Allen, apresentadas a seguir.

[6]

Jonas: Fazer tarefas com meus colegas é legal, porque podemos conversar, aprender juntos e combinar de jogar bola no recreio.

[Trecho de entrevista com o aluno Jonas]

[7]

Allen: Eu gosto de fazer dupla com minha amiga porque ela sabe muitas coisas em inglês e me ajuda.

[Trecho de entrevista com a aluna Allen]

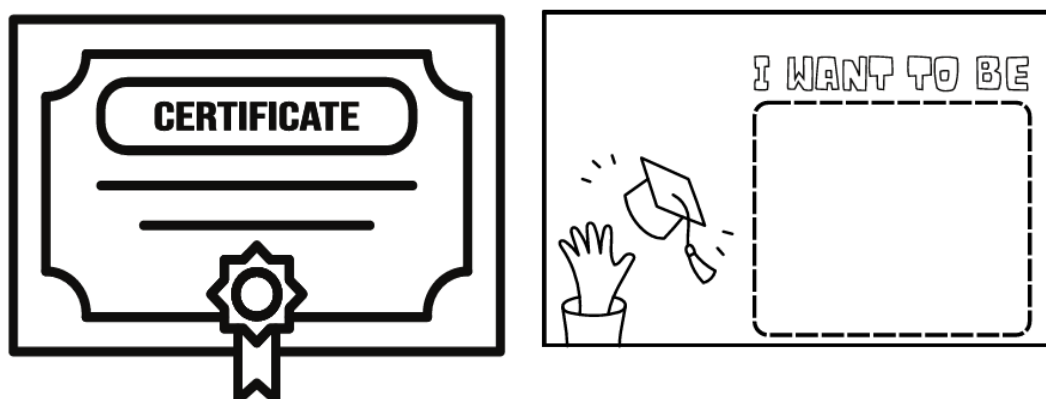
Nos trechos de entrevista com os alunos Jonas e Allen, é possível observar que as atividades realizadas de forma colaborativa são bem recebidas pelos estudantes, ainda que por motivos distintos. Allen relata que, ao trabalhar com uma colega que possui maior domínio da língua, aprende por meio dessa interação, sendo auxiliada na realização da tarefa. Essa experiência reforça a ideia de que o trabalho em duplas favorece a aprendizagem por meio da troca de conhecimentos entre pares, como defendido por Figueiredo (2003, 2005, 2018, 2019, 2024, 2025). Por outro lado, para Jonas, as atividades colaborativas também assumem um caráter lúdico e social, pois proporcionam momentos de conversa e interação com o colega, inclusive sobre temas que extrapolam o contexto escolar, como o do recreio. Essa dimensão social da aprendizagem é destacada por Vygotsky (1998), ao apontar que a

interação entre pares desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Como discutido na fundamentação teórica deste estudo, Vygotsky (1998) destaca a importância do brincar no processo de aprendizagem, enfatizando que a interação social e o uso da linguagem, durante atividades lúdicas, contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas em contextos significativos. Segundo o autor, “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade” (Vygotsky, 1998, p. 134). Nesse sentido, a atividade em destaque exigiu que as crianças assumissem o papel de entrevistadores – uma função que normalmente não desempenham em seu cotidiano. Por meio dessa tarefa, puderam mobilizar e aplicar os conhecimentos adquiridos sobre as profissões, vivenciando uma experiência de aprendizagem que extrapola os limites da rotina escolar e favorece o desenvolvimento linguístico.

Para finalizar o trabalho sobre as profissões, o professor propôs uma atividade em que os alunos deveriam elaborar um certificado da profissão que desejavam seguir no futuro. A seguir, apresentamos essa atividade na Figura 3.

Figura 3 – Certificate Craft



Fonte: Atividade elaborada pelo professor.

Por meio dessa atividade, o professor, mais uma vez, incorporou elementos lúdicos ao processo de ensino, ao propor o uso de imagens para colorir e a criação de desenhos relacionados às profissões escolhidas pelos próprios alunos. Tal abordagem corrobora o que afirmam Menezes, Silva e Faleiros (2012) e Wibowo (2009), ao destacarem que o uso de figuras em atividades pedagógicas favorece a compreensão dos conteúdos trabalhados e torna o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo para os estudantes.

Ademais, a tarefa incluiu a montagem de um certificado, que exigia ações como recortar e colar suas partes, estimulando, assim, a coordenação motora, a criatividade e o engajamento ativo dos alunos.

Na próxima seção, serão apresentadas as atividades desenvolvidas com foco no conteúdo de números cardinais.

2) Estudo de vocabulário sobre cardinal numbers

O conteúdo sobre números cardinais foi trabalhado com os alunos por meio da aplicação de dois jogos pedagógicos: (a) um jogo de tabuleiro (Figuras 4 e 5); e (b) um jogo da roleta (Figura 6). O jogo de tabuleiro, ilustrado na figura a seguir, foi cuidadosamente planejado com a incorporação de elementos da língua materna dos estudantes. Essa escolha teve como objetivo não apenas facilitar a compreensão das instruções e das ações requeridas, mas também valorizar o repertório linguístico e cultural das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo. Conforme argumentam Mello (2002) e Vygotsky (1998), o uso da língua materna em contextos educativos atua como ferramenta de mediação, permitindo que os alunos acessem novos conhecimentos com base em estruturas cognitivas já estabelecidas. Dessa forma, a integração da linguagem familiar ao contexto lúdico potencializou o engajamento dos estudantes e favoreceu o desenvolvimento conceitual relacionado ao conteúdo trabalhado.

Vejamos, nas figuras a seguir, os jogos utilizados pelo professor.

Figura 4 – Numbers Board Game

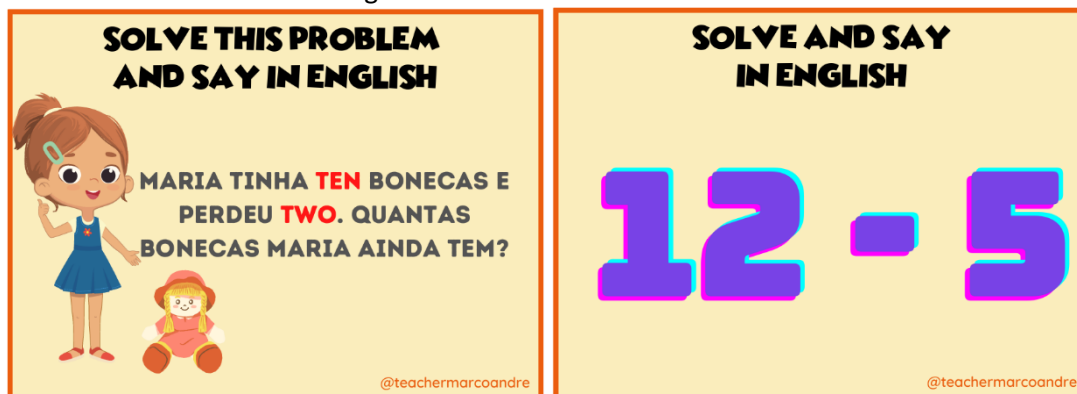


Fonte: Atividade elaborada pelo professor da turma.

Para além do ensino dos aspectos linguísticos da língua inglesa, o professor adotou uma abordagem interdisciplinar ao integrar conteúdos de Matemática por meio da resolução de situações-problema, conforme ilustrado nas Figuras 5 e 6 a seguir. Essa estratégia pedagógica contribuiu para a construção de conhecimentos de forma contextualizada e significativa, permitindo que os alunos compreendam a aplicabilidade dos saberes em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Zabala (1998), a interdisciplinaridade é fundamental para superar a fragmentação do ensino, favorecendo uma aprendizagem mais ampla, integrada e coerente com as demandas do mundo contemporâneo. Nesse mesmo sentido, Freire (1996) defende que a aprendizagem deve estar ancorada na realidade dos educandos e promover a articulação entre teoria e prática. Assim, ao propor problemas

matemáticos nas aulas de línguas, o professor estimula o raciocínio lógico e promove o uso da língua adicional em situações práticas, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais à formação integral dos estudantes. A seguir, apresentamos outro jogo utilizado pelo professor para integrar conteúdos de matemática e de língua inglesa.

Figura 5 – Numbers Board Game



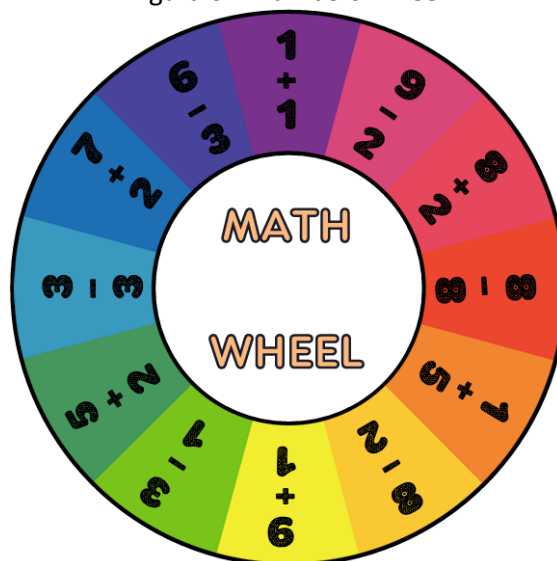
Fonte: Atividade elaborada pelo professor da turma.

Dando continuidade à proposta pedagógica integradora, a atividade realizada na segunda aula consistiu em um jogo intitulado “roleta das operações matemáticas”. Nessa dinâmica, os alunos giravam a roleta e, ao final de cada rodada, deveriam enunciar oralmente, em inglês, o resultado da operação matemática indicada pela seta. A proposta promoveu, de forma simultânea, o desenvolvimento da competência oral em língua inglesa e do raciocínio lógico-matemático, em um contexto lúdico e interativo.

De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem é favorecida pelas interações sociais, que contribuem para a construção do conhecimento. Nesse mesmo sentido, Kishimoto (1994) enfatiza que os jogos favorecem a aprendizagem ao envolver ativamente os alunos, mobilizando habilidades cognitivas, afetivas e sociais. Ao articular conteúdos matemáticos com a prática oral do inglês, o professor proporcionou um ambiente propício à aprendizagem significativa, conforme proposto por Zabala (1998), possibilitando aos estudantes a construção de novos conhecimentos a partir de experiências concretas e contextualizadas.

A seguir, apresentamos a atividade desenvolvida com os estudantes.

Figura 6 – Numbers Wheel



Fonte: Atividade elaborada pelo professor da turma.

Os jogos configuram-se como ferramentas pedagógicas relevantes no processo de aprendizagem de línguas, uma vez que, além de estimularem a interação entre os alunos, favorecem a colaboração na realização das tarefas propostas (Araújo, 2016; Conceição, 2024; Figueiredo, 2018, 2019, 2025; Kishimoto, 1994). Nesse contexto, o ambiente lúdico proporciona um espaço seguro e motivador para que os estudantes compartilhem conhecimentos, tirem dúvidas entre si e construam conjuntamente o saber. Assim, ao atuarem em pares ou em pequenos grupos, os alunos não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também exercitam competências cognitivas e sociais, essenciais ao seu processo formativo. Essa colaboração pode ocorrer tanto na resolução de operações matemáticas, como nos jogos apresentados, quanto na formulação de frases e respostas em língua inglesa, evidenciando o potencial dos jogos na articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Apresentamos, a seguir, um trecho de interação entre os alunos e o professor durante a realização da atividade.

[8]

- Professor: A regra principal do jogo é girar a roleta e responder à operação matemática em que a seta parar. Em cada grupo, um aluno joga de cada vez até que todos tenham jogado. Lembrem-se dos sinais: *plus* é mais, e *minus* é menos!
- Flor: Vou rodar primeiro. Parou em *three* menos um.
- Iron Man: *Three minus one*.
- Flor: É isso mesmo. O resultado é dois. Aliás, *two*.
- Falcão: Agora eu vou. Parou em *seven* mais *two*.
- Iron Man: Gente, é *minus* e *plus* que a gente tem de falar.
- Falcão: Mais é *plus*?
- Iron Man: Sim!
- Falcão: Está bem. Então é *seven plus two*, que é... deixa eu ver... *nine*.

[Trecho de interação entre os alunos e o professor]

Durante a interação entre os alunos, observa-se que a aprendizagem ocorre por meio da colaboração mútua, evidenciada pelo apoio que se dão na execução da tarefa. Um exemplo disso ocorre quando Iron Man assume a postura de mediador ao orientar os colegas sobre como pronunciar os sinais de adição e subtração em inglês (*plus* e *minus*). Esse tipo de colaboração demonstra como o trabalho em grupo pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bruffe (1999), Figueiredo (2003, 2005, 2018, 2019, 2024, 2025) e Vygotsky (1998, 2000), a interação entre pares desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, pois permite que os alunos aprendam uns com os outros ao explicarem suas compreensões, formularem hipóteses sobre a língua e escutarem diferentes pontos de vista. Essa troca favorece tanto a construção coletiva do conhecimento quanto o desenvolvimento do pensamento (Vygotsky, 1998, 2000).

As duas atividades lúdicas realizadas durante as aulas foram organizadas em duplas ou em pequenos grupos, uma estratégia que favoreceu a interação entre os estudantes e a construção colaborativa do conhecimento (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018, 2019, 2024). Essa organização permitiu que os alunos compartilhassem saberes prévios relacionados ao conteúdo trabalhado, ao mesmo tempo que se apoiavam mutuamente na resolução das tarefas. Essa prática fundamenta-se nos princípios da aprendizagem colaborativa, segundo os quais a interação social, especialmente entre pares, favorece a construção do conhecimento (Brooks; Donato, 1994; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2001, 2003, 2005, 2018, 2019, 2024, 2025; Johnson; Johnson, 1999, entre outros).

Dessa forma, ao interagirem, os alunos não apenas reforçam e aprofundam seus próprios conhecimentos, como também desempenham um papel ativo no desenvolvimento cognitivo de seus colegas, ao apoiá-los na superação de desafios e na assimilação de novos conteúdos, no que Vygotsky (1998) denomina “zona de desenvolvimento proximal”. Além disso, Johnson e Johnson (1999) ressaltam que o trabalho conjunto favorece o desenvolvimento da responsabilidade compartilhada e a ampliação da compreensão dos conteúdos por meio da explicação de conceitos aos colegas. Como demonstram os excertos das entrevistas a seguir, os alunos reconheceram que a colaboração com os colegas não apenas facilitou a realização das atividades, mas também contribuiu significativamente para a aprendizagem, especialmente devido ao apoio mútuo recebido ao longo do processo.

[9]

Aurora: É bom porque a gente discute mais sobre a tarefa e podemos nos ajudar.

[Trecho de entrevista com a aluna Aurora]

[10]

Flor: Prefiro trabalhar com minha colega porque é mais legal e fácil, porque ela me ajuda e eu ajudo ela.

[Trecho de entrevista com a aluna Flor]

Conforme indicado pelas crianças nas entrevistas, a realização de atividades de forma colaborativa mostrou-se eficaz, uma vez que, segundo os próprios alunos, é possível aprender com os colegas ao mesmo tempo que se ensina, em um processo de troca mútua de

conhecimentos (Bruffee, 1999; Jonhson; Jonhson, 1999). No entanto, apesar dos benefícios apontados, alguns estudantes também destacaram aspectos negativos do trabalho colaborativo, como se pode observar nos excertos a seguir.

[11]

Flor: Não gostei, porque a outra pessoa também tem que aprender. Por isso, o professor ou a professora é melhor.

[Trecho de entrevista com a aluna Flor]

[12]

Leonardo: Eu preferia ter feito sozinho, porque a minha dupla... ela é muito devagar. E ela também não me ajudou.

[Trecho de entrevista com o aluno Leonardo]

[13]

João: Eu prefiro fazer sozinho, as pessoas ficam conversando e não param.

[Trecho de entrevista com o aluno João]

[14]

Iron Man: Gostei muito da tarefa. Mesmo que, às vezes, eu não queira fazer dupla, é bom para exercitar o cérebro. Gosto de fazer sozinho. As outras pessoas preferem fazer com um colega, mas, para mim, não, porque eu não gostei da minha experiência na tarefa.

[Trecho de entrevista com o aluno Iron Man]

Os relatos dos estudantes revelam que as atividades colaborativas nem sempre são percebidas como plenamente significativas para o processo de aprendizagem. Alguns alunos demonstram preferência por tarefas individuais, argumentando que, em dinâmicas de grupo, os colegas muitas vezes têm dificuldade em contribuir de forma eficaz, trabalham em ritmo mais lento e tendem a se dispersar em conversas paralelas. Nessa perspectiva, o professor é visto como a figura central no processo de ensino, sendo considerado mais capacitado para explicar o conteúdo e orientar a aprendizagem de forma direta.

Por outro lado, há exceções a essa visão. O aluno identificado como “Iron Man”, por exemplo, expressa entusiasmo pelas atividades realizadas em dupla, destacando que esse formato o estimula cognitivamente e favorece o desenvolvimento do raciocínio. Ao mesmo tempo, ele valoriza a possibilidade de realizar tarefas de forma autônoma, o que indica a importância de equilibrar momentos de colaboração com atividades individuais, respeitando as necessidades e preferências de cada estudante.

Considerações finais

A colaboração no processo de ensino e aprendizagem de línguas configura-se como uma abordagem pedagógica particularmente eficaz, especialmente no contexto da educação infantil. Essa perspectiva favorece não apenas o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também o aprimoramento de habilidades sociais e cognitivas, ao promover

a interação entre os alunos e incentivar sua participação ativa no processo educativo. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorre de forma mais significativa quando mediado por interações sociais, sendo a linguagem, nesse contexto, simultaneamente instrumento e objetivo da aprendizagem.

No contexto específico da aprendizagem de línguas, Ellis (2003) destaca que o trabalho colaborativo entre pares favorece o uso autêntico do idioma, ao criar oportunidades para a negociação de significados, a correção mútua e a construção compartilhada do conhecimento linguístico. Essa abordagem mostra-se especialmente relevante no ensino voltado às crianças, que tendem a aprender de forma mais eficaz quando engajadas em atividades dinâmicas, motivadoras e permeadas pela ludicidade, elementos que promovem o envolvimento ativo e significativo no processo de aprendizagem.

Os dados deste estudo indicam que as atividades lúdicas, especialmente os jogos, desempenharam um papel decisivo no processo de aprendizagem, ao promoverem situações espontâneas de uso da língua-alvo e ao incentivarem o engajamento dos alunos por meio da interação, do prazer e da diversão. Ao interagirem, os estudantes puderam tanto compartilhar conhecimentos prévios quanto contar com o apoio dos colegas para superar desafios, o que reforça a concepção de aprendizagem como um processo essencialmente social e colaborativo. Assim, os jogos configuram-se como ferramentas pedagógicas valiosas, capazes de aliar entretenimento e ensino de maneira significativa, contextualizada e eficaz.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a mediação, tanto por pares quanto pelo professor, desempenha um papel central na ampliação das oportunidades de aprendizagem. A interação entre os alunos, organizados em duplas ou em grupos, favorece o compartilhamento de saberes prévios sobre a língua-alvo, possibilita a negociação de significados e promove o apoio mútuo durante a realização das tarefas. Esse processo colaborativo de construção do conhecimento linguístico está em consonância com os pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky (1998), segundo a qual a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz em contextos interativos mediados, nos quais o outro – seja um colega mais experiente ou o próprio docente – atua como elemento facilitador do desenvolvimento.

Observou-se, entretanto, que algumas crianças demonstraram preferência por atividades individuais, o que aponta para a importância de se considerarem os estilos de aprendizagem e as necessidades específicas de cada aluno no planejamento pedagógico. Ainda assim, a maioria dos estudantes valorizou as atividades colaborativas, sobretudo quando acompanhadas de experiências positivas de acolhimento, respeito e colaboração entre os colegas. A construção de um ambiente afetivo e solidário contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para o fortalecimento de vínculos sociais e do sentimento de pertencimento ao grupo – elementos fundamentais no contexto da educação infantil (Albuquerque *et al.*, 2026).

Assim como uma ponte só se sustenta quando todos os pilares atuam em conjunto, o processo de ensino e aprendizagem de línguas na infância ganha solidez e propósito por meio de práticas pedagógicas que incentivam a interação e a colaboração entre os alunos. Cada

atividade interativa desenvolvida em sala de aula funciona como um elo que conecta saberes, estimula a escuta ativa e consolida, coletivamente, os alicerces do desenvolvimento linguístico, social e emocional das crianças.

Ao criarmos espaços de diálogo, colaboração e construção conjunta do conhecimento, essas práticas favorecem não apenas a aprendizagem da língua, mas também o desenvolvimento de valores essenciais à convivência em grupo. Quando incentivamos, desde os primeiros anos escolares, a participação, o respeito ao outro e a solidariedade, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais empáticos, colaborativos e preparados para agir de forma consciente e responsável na sociedade.

O presente estudo reforça a compreensão de que a aprendizagem colaborativa possui um potencial verdadeiramente transformador. Mais do que uma simples estratégia metodológica, essa abordagem revela-se um recurso potente na formação integral das crianças, pois promove não apenas a aquisição da língua, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, o diálogo e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Ao aprenderem juntos, os alunos não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, mas também constroem, por meio da linguagem, significados, vínculos e conhecimentos. Diante disso, convidamos educadores a explorarem com mais frequência atividades colaborativas em suas práticas pedagógicas, pois elas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem ao promover a colaboração, o respeito mútuo e a construção coletiva do saber – elementos fundamentais para uma educação mais significativa, humana e transformadora.

Agradecimentos

Francisco José Quaresma de Figueiredo agradece ao CNPq pelo apoio concedido por meio de uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

Referências

- ABE, M. I. *O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês no ciclo de alfabetização de uma escola*. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ALBUQUERQUE, M. E. T.C.; PONTES, J. G. O.; BRAGA, M. C. A.; SILVA, J. M. A afetividade na sala de aula: uma análise da perspectiva docente nos anos iniciais. *Revista Educação e Ensino*, Fortaleza, v. 10, p. 1-17, 2026. DOI: 10.71136/ree.v10i1.1004. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/1004/619>. Acesso em: 1 dez. 2024.
- ALLWRIGHT, D. L. The importance of interaction in the classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984. DOI: 10.1093/applin/5.2.156. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/5/2/156/315315>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- ANDRADE, M. E. S. F. de. The outsider's view: crenças de um terceiro agente sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) para crianças. In: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). *Experiências*

de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011. p. 153-190.

ARAÚJO, M. A. F. *As práticas colaborativas e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública.* 2023. 308 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ARAÚJO, M. A. F. *Let's play games: o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública.* 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BRASILEIRO, A. M. M. *Como produzir textos acadêmicos e científicos.* São Paulo: Contexto, 2021.

BROOKS, F.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourses during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994. DOI: 10.2307/344508. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/344508>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge.* London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CONCEIÇÃO, É. S. da. *A prática do lúdico no ensino de língua e cultura francesa.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

COUTINHO, J. V. *Um olhar sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças e o seu planejamento.* 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUMMINS, J. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press, 2003.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching.* New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.* Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, A. A. Z. O ensino da língua inglesa através da ludicidade. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS, 3., 2017, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: UEL, 2017. p. 67-71.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas.* 2. ed. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 13-57.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Abordagem colaborativa. In: SOUTO MAIOR, R. de C. (org.). *Dicionário de ensino de língua portuguesa*. Campinas, SP.: Pontes, 2025. p. 23- 32.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. The use of project pedagogy in teletandem sessions: the points of view of Brazilian and Argentine learners. *Domínios de Linguagem*, v. 18, p. 1-38, 2024. DOI: 10.14393/DLv18a2024-26. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/72558>. Acesso em: 3 ago. 2024.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SABOTA, B. do R. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Signótica*, v. 14, p. 27-59, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7300/5166>. Acesso em: 3 ago. 2024.

FINARDI, K. *Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class*. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FRANCO, M. A.; TONELLI, J. R. A. A elaboração de material didático para a educação linguística em inglês com crianças em contexto público: uma possibilidade de postura translíngue. In: TONELLI, J. R. A. (org.). *Encurtando distâncias: pesquisas desenvolvidas em um curso lato sensu na modalidade de educação a distância para a formação de professores de inglês para os anos iniciais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 159-187.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTOLIN, S. R. B.; MOREIRA, F. M.; SANTOS, C. V. S. S. de. É possível aprender outras línguas brincando? O ensino de inglês em diferentes contextos. In: ZUIN, P. B.; RÉ, A. D. (org.). *Linguagens na educação infantil a partir dos contos de fada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 77-100.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Documento Curricular para Goiás*. Goiânia: SEDUC, 2019.

HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/7476>. Acesso em: 12 nov. 2024.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2015.

JOHNSON, D. Classroom-oriented research in second-language learning. In: OMAGGIO HADLEY, A. (ed.). *Research in language learning: Principles, processes, and prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1995. p. 1-23.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. 5. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1999.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, Cassilândia, v. 1, n. 1, p. 7-20, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/estudosletras/article/view/5940>. Acesso em: 10 nov. 2024.

KIELING, H. dos S.; SELBACH, H. V.; TONELLI, J. R. A. Ensino de Inglês como Língua Adicional para e com crianças: repensando a prática por meio da abordagem CLIL integrada à experiência de Dewey. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 1-19, 2024. DOI: 10.14393/OT2024v26.n.1.71327. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/71327>. Acesso em: 12 dez. 2024.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para um ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 175-218.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis ao professor de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 239-259.

MELLO, H. A. B. de. *“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”*: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngüe”. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

MENEZES, C. S.; SILVA, M. S.; FALEIROS, M. H. V. O valor do estímulo visual no ensino-aprendizagem de criança. *Revista Eletrônica de Letras*, v. 5, p. 394-411, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifacef.com.br/rel/article/view/412>. Acesso em: 12 nov. 2024.

MIRANDA-ZINNI, A. V. Atividade social: um conceito para a reflexão do ensino-aprendizagem de inglês para crianças através de histórias infantis. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 131-159.

OLIVEIRA, J. S. de. *O uso do jogo como apoio pedagógico no ensino de língua estrangeira*. 2009. 43 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997. DOI: 10.2307/328888. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/328888>. Acesso em: 10 dez. 2024.

- PATRICIO, C. P. de L.; MARIANELLI, T. M. de L. A ludicidade no ensino de língua espanhola na educação infantil. *Via Litterae*, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 193-210, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4630720. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11110>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- PEREIRA, T. V. R.; TONELLI, J. R. A. A canção por meio do jogo e o ensino da oralidade do inglês para crianças. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS, 3., 2017, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: UEL, 2017. p. 105-126.
- PORTO, C. V. *A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação de futuros professores de inglês*. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- RIVERS, W. M. *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1987.
- ROSA, M. M. de F.; KAWACHI-FURLAN, C. J. K. Ensino de Inglês para crianças. In: RIBEIRO, F. (org.). *Práticas de ensino de Inglês*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 207-220.
- RUBBO, G. F. de S. *Por que aprendemos línguas estrangeiras? Com a palavra, as crianças*. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- SECCATO, M. G.; TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. *Revista Letra Magna*, v. 18, n. 29, p. 34-46, 2022. DOI: 10.47734/lm.v18i29.2051. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2051>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- SILVA, K. A. da; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: SILVA, K. A. da; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. (org.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010. p. 29-60.
- TAMBOSI, H. H. F. *Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners*. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista MOARA*, Belém, n. 42, p. 45-63, 2014. DOI: 10.18542/moara.v0i42.2055. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. A. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 121-143, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3011>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- VIEIRA, P. F. de M. D. *A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês*. 2015. 265 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIBOWO, W. *Effectiveness of using pictures in teaching and learning English vocabulary to the 4th grade students of SDN I AMPEL BOYOLALI*. 2009. 25 f. Monografia (English Diploma) – Faculdade de Letras e Artes, Sebelas Maret University, Surakarta, 2009.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANOTELLI, R. N.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Reflexões acerca de pesquisas sobre material didático e ensino de inglês para crianças. *In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS*, 16., 2020, Inhumas. *Anais [...]*. Inhumas: UEG, 2020. p. 1-12.

Recebido em: 27/07/2025.

Aceito em: 14/12/2025.